

グループ学習を活用したダイナミック・アセスメント

—— 中学校社会科における試み ——

Dynamic Assessment using Group Learning : in Junior High School Social Studies

谷口 (平田) 知美

Tomomi (HIRATA) TANIGUCHI

(和歌山大学教育学部)

2018年10月26日受理

Abstract

The dynamic assessment is based on the concept of “zone of proximal development” by L. S. Vygotsky. Although Vygotsky also mentioned “collaboration with more capable peers”, few studies on the dynamic assessment have focused on it. The present study investigated the feasibility of dynamic assessment using group learning in social studies in junior high school with critical considerations about Davin’s paper (2011). The author employed the analysis intervention by teachers, the conversation among students in small groups and answers worksheets or tests.

Key words : dynamic assessment, zone of proximal development, group learning

研究の目的

「ダイナミック・アセスメント (Dynamic Assessment : 以下、DAと表記する)」は、ヴィゴツキー (Выготский, Л. С. 1896-1934) が提起した「発達の最近接領域」の概念を思想的源流とする。

「発達の最近接領域」とは、「子どもの現下の発達水準と可能的発達水準とのあいだのへだたり」であり、「自力で解決する問題によって規定される前者と、おとなに指導されたり自分よりもできる仲間との共同で子どもが解く問題によって規定される後者とのへだたり」である (ヴィゴツキー著、柴田・森岡訳 (1975) 『子どもの知的発達と教授』明治図書、80頁)。

この概念にもとづけば、授業についていけない子どもを、「現下の発達水準」によって「できない」とラベリングするのではなく、教師や仲間の介入や相互作用のあり方によっては「できる」可能性をもつと捉えることができる。またそれによって、これまでの授業や指導のあり方を見直し、「発達の最近接領域」にはたらしかけていく授業を求めることになる。

DAに関する研究は多様に展開されてきており、固有なひとつの手続きは存在しないが、DAを定義する特徴としては、以下の三点が挙げられる。第一に、評価者と被評価者との相互作用 (評価者は、介入に対する学習者の応答に応じて、学習者の変化を促しながら評価する)、第二に、メタ認知的な過程への着目 (問題解決の過程で学習者がどのような思考をしているかを相

互作用によって推測する)、第三に、介入によって生み出される情報 (学習者の可変性や介入に対する応答性に関する情報が得られる) である¹⁾。また、事前テスト→介入→事後テストという流れが共通した手順であり、このなかの「介入」段階が、上記の特徴をもつ。

DA研究は、学校の教育内容を問題に利用する研究²⁾、意図的にそれを利用しない研究 (フォイヤーシュタイン2000など)、事前に計画したヒントや助言のみを介入段階で用いてその妥当性を実証することに主眼がある研究 (後述する「介入主義者」アプローチ)、評価者の即興的な相互作用を重視する研究 (後述する「相互作用主義者」アプローチ) など、論争的に発展してきている。

海外における実践研究と同様、日本におけるDA研究では、個別指導の場面を設定するものが大半である (田澤・近田2017、平田2007など)。学級全体を対象に実施した研究もあるが、ヒントカードをもとに個人で問題解決をするという手法がとられてきた (寺本ほか2008、寺本2009など)。それらには、ヴィゴツキーのいう「自分よりもできる仲間との共同」はみられない。

仲間との共同に焦点を当てたDA研究としては、米国の小学校でスペイン語を学習している子どもたち (大半が英語を母語としている) を対象に、学級全体での教師の指導、グループ学習における子どもたちの相互作用に焦点を当てたDavin (2011) の実践研究がある。

本研究では、Davin (2011) を批判的に検討しながら、

グループ学習を活用したDAの可能性を実践的に考察する。具体的には、中学3年生の社会科歴史的分野における抽出生徒の変容を分析する。

グループ学習では、子どもが一人ではできないけれども仲間との共同でできる課題、つまり共同で取り組むに値する課題が重要となってくる。その課題をどう設定するか。久保(2005)は「クラスの〈集団の最近接領域〉」という概念で表現したが、それをどう見極めるかは不明確である³⁾。本研究では、日本の近代化を振りかえる課題に焦点を当てて抽出生徒の変容を分析することで、課題が「発達の最近接領域」に見合ったものだったのかという観点から課題設定の妥当性についても検討する。

I. Davin(2011)と本研究との比較

1. 本研究の枠組み

本研究の枠組みを、Davin(2011)と比較すると表1のようになる。

対象となる児童生徒の年齢段階および教科内容が大きく異なり、主な変更点は以下の点である。

第一に、Davin(2011)は15分間という短い授業時間で実施されていたスペイン語の授業を10日間のDAプログラムに変更したのに対して、本研究では、(授業時間数確保や教員の多忙化といった日本の現状に鑑み)通常の授業のなかでグループ学習を活用してDAを実施した。

第二に、外国語学習と異なり、社会科の歴史的分野

では生徒が解答を暗記しようとすることや、当該学校の生徒たちの基礎学力が高いため、同じ課題を事前テストでも事後テストでも使用するという形式は採用しなかった。

第三に、Davin(2011)ではスペイン語の習熟度によって予め抽出生徒を決めていたのに対し、本研究では、A教諭と相談のうえ、特に理解度の低い生徒が在籍する班に注目し、予め1組と2組の各一班に着目していたが、研究過程で1組の抽出生徒を変更した(後述)。

なお、筆者は、2018年4月から7月まで、1組の授業を6時間、2組の授業を8時間、その他の2クラスを計4時間参観した。

2. 介入方法の決定時期のちがい

本研究とDavin(2011)とを比較すると、もう一点大きな違いがある。それは、介入のスタンスである。

Davin(2011)では、予め表2のような「媒介刺激(mediation prompts)」が決められていた。

この媒介刺激は、クラス全体での指導のときに教師が用いたものである。子どもがスペイン語の疑問文を口頭で発表した際に、その疑問文が間違っていると、懐疑的な目で見ながら沈黙する(刺激1)、その刺激によって子どもが正答に至れば媒介は終わり(刺激1の使用のみと記録される)、刺激1のみで正答にいたらなければ刺激2を使い、それでも正答しなければ刺激3を使うという段階をふんでいく(Cf., Davin2011, pp. 51-52.)。

表1 Davin(2011)と本研究の枠組みの比較

	Davin(2011)	本研究
対象	小学4・5年生複式	中学3年生
教科	外国語(スペイン語)	社会科(歴史的分野)
実践研究プロセス	クラス全体のDA(15分間×5日間)→小グループワーク(15分間×4日間)→クラス全体(15分間×1日)	通常の50分授業を実施(ワークシートを用いた学習を中心として、毎時間ではないが資料をもとに班で話し合う活動を取りいれている)。単元中頃の2018年5月21・22日に日本の近代化をふりかえるグループ学習を実施。
事前テスト	疑問文の学習を開始する前に、疑問文に関するテストを実施(レディネステスト)。アルゼンチンからのゲストに質問をつくるという問題。	テストは実施せず、5月21日に独力で解いたワークシートの解答を分析した。
介入のスタンス	「介入主義者」アプローチ。前もって決定した媒介刺激を使用。	「相互作用主義者」アプローチ。生徒の応答によってヒントの内容を決定した。
事後テスト	事前テストと同じ問題による事後テスト(13日目)、旅行マガジンのQ&Aを書くという課題によるテスト(17日目)、クラスメイトにインタビューするという課題によるテスト(23日目)	グループ学習から約一か月後の定期試験の一部
グループの構成方法	クラス全体の場合での発言頻度が同程度の子どもに分ける(よく話す子ども、あまり話さない子ども、ほとんど話さない子ども)	前回の定期試験結果をもとに担任教師が構成し、班によって学力差がひらかないようにしている(学校全体の方針)
抽出生徒	9名(多様な習得レベルから抽出)	1クラスあたり1班×2クラス(8名。多様な学力レベル。)

表2 教師が与えた媒介刺激(Davin2011, p.51.)

明白さのレベル	媒介の動き
刺激1	懐疑的な目で見ながら沈黙する
刺激2	教師がフレーズ全体を繰り返す
刺激3	誤りのある一部を繰り返す
刺激4	選択肢を与える
刺激5	応答を訂正し、説明を与える

DAをめぐる議論の一つに、介入段階におけるモデルの違いがある。Poehner(2008)は、「介入主義者」(Interventionist)と「相互作用主義者」(Interactionist)に類型化している。

Poehner(2008)によると、「介入主義者」は、静的な(static)評価の形式と密接なものであり、手順を精神測定的なものにすることに関心をもつ。介入主義者のDAは、標準化した実施手続きおよび支援を用いる。それは、グループ間・グループ内の比較をするのに使用できるように、他の尺度との比較や、将来のテストでのパフォーマンスを予測するのに使用できるように、結果を簡単に定量化するためである。(Cf., Poehner2008, p. 18.)「介入主義者」のアプローチでは、DA実施前に介入を標準化し、DAを実施した実験群とそうでない群との比較や、介入方法での比較を通して、DAの有用性を量的に実証する研究が多い。

それに対して、「相互作用主義者」のDAでは、支援は媒介者と学習者との相互作用のなかから現れ、それゆえに学習者の「発達の最近接領域」にかなり敏感であり、個々の学習者またはグループの発達に焦点を当てている。Poehner(2008)は、共同的な対話を好んでいたヴィゴツキーの考え方に沿うのはこちらの立場だと述べている。(Cf., Poehner2008, pp.18-19.)実施前に介入を標準化する「介入主義者」とは対照的に、「相互作用主義者」は、相互作用の過程で介入のあり方を決定していく。したがって、Davin(2011)が述べているように、「相互作用主義者DAは、実施するのがより難しく、より深い知識と経験を必要とする」(Davin2011, p.137)。

本研究では、グループ学習等で明らかになる生徒の応答(誤答を含む)に即した教師の応答の妥当性も考察の対象として、「発達の最近接領域」を明らかにするため、Davin(2011)とは異なり、「相互作用主義者」アプローチを採用した。

Ⅲ. グループ学習を活用したDAの実践

1. ダイナミック・アセスメントの三つの特徴

冒頭で述べたように、ダイナミック・アセスメントを定義する特徴として、三点あげられる。本研究では、グループ学習を活用することで、以下のように変化させた。

第一に、評価者が学習者の応答に応じて評価するという相互作用に関しては、本研究では評価者と学習者の一対一の場面ではなく、35名の生徒たちから成るクラス全体での場面やグループ学習場面を中心とするため、ワークシートの記入、班の話し合いやクラス全体での共有場面での生徒の発言に即して、ヒントを提示するという相互作用を中心にした。生徒が仲間との共同でできる課題とは何かを明らかにするために、グループ学習中の教師の介入は最小限にとどめた。また、本研究では学習者同士の相互作用が見込まれる。第二の特徴ともかかわるが、学習者がそれぞれのできごとを選択した理由を尋ね合うことによって、意見の相違を可視化する。

第二の特徴である、問題解決過程における学習者の思考の把握に関しては、ワークシートに「理由」を書かせることで一部把握できること、クラス全体の場では明らかにされない生徒の誤答や認識不足が班の話し合いのなかで一部明らかになることとなる。また、学習者同士の相互作用によって、とりわけ「理由」を尋ねることによっても、思考過程の一部が明らかになる。

第三の特徴である、介入によって生み出される情報に関しては、学習者の可変性や介入に対する応答性に加えて、学習者同士が話し合うなかで、誰のどのような意見が理解に貢献するののかも見えてくる。

2. 四つの課題とその意図～5月21日のワークシート記入とグループでの会話～

本時は、幕末から明治維新にかけての日本の近代化について学習する単元の最終時であり、それまでの学習を振り返り、大観して、時代の特色を多面的・多角的に考察し、「日本の近代化」についての理解を自分の言葉で表現させることをねらって設定された(資料①「社会科学学習指導案」参照)。

具体的な課題は、下記①～④のとおりである(実際に用いたワークシートは資料②・③)。A教諭作成の年表から3つずつ選択することと、その理由を書くことが求められた。

Box 1. 2018年5月21・22日にとりくんだ課題*

- ①相次ぐ外国船の来航に対し、「鎖国は幕府の祖法である」という考えまで作り出して開国・通商を拒否した江戸幕府。その方針を転換させることにつながったできごとのうち、**あなたが特に重要だったと考えるものを3つ選んで書こう。**
- ②日本を強力な中央集権の国に作りかえるうえで、**あなたが特に重要だったと考えるできごとを3つ選んで書こう。**
- ③国民に「日本国民」という意識を持たせるために、**あなたが特に重要だったと考えるものを3つ書こう。**
- ④日本が列強の一員として認められるうえで、**あなたが特に重要だったと考えるできごとを3つ選んで書こう。**

A教諭作成の「社会科学習指導案」によれば、①は、江戸幕府を取り巻く国内外の動きをふまえて方針転換のターニングポイントを議論させる課題であり、「歴史のリテラシー」の育成をねらったものでもある。

②と③は、近代化を考えるうえでの具体的な要件として議論する課題として設定された。「中央集権」「国民」の創出という抽象的概念を捉えることは中学生にとって難しい課題ではあるが、歴史学習において市民として社会参画する資質・能力を育成するために、「権力」がどのようなものか、市民として権力とどう向き合うかを学ぶ必要があると考えて設定された。

④は、明治政府による近代化が国際的に認められるとはどういうことか、近代化政策の結果を問う課題である。(詳しくは、別紙「社会科学習指導案」参照のこと)

なお、A教諭は当初、教科書に掲載されている課題をアレンジしたものも用意していたが、授業者としては「近代社会とは何か」「近代化の動き」に焦点化した課題に挑戦したい気持ちがあるということ、それまでに参観していた授業および生徒の実態から、A教諭が設定した上記の課題が適切であろうと筆者も判断し、上記の課題を実施することにした。

3. 理解度の把握～5月21日の個人思考と班の会話～

本研究で焦点を当てる抽出生徒は、1組と2組から各一班(4名×2班)である。低学力であるとA教諭が

判断していた生徒が在籍する班を抽出し、ビデオカメラを設置して班の会話を記録した。しかしながら、1組の一班については、5月21日も22日も某キャラクターの話ばかりする生徒と、彼女に学習課題に集中させようとしつつ話し合いが成立しない他の生徒たちという図式のままで活動が停滞した(A教諭は資料集を使って調べることを提案するなどの介入をした)。彼女たちが学習意欲をもつような課題の吟味が今後必要だが、本研究の抽出生徒からははずし、ICレコーダーで記録をとっていた班(Hくんの班)の変容を捉えることにした。

(1)Eくんの班の理解度

教科書レベルの課題ではなく挑戦的な課題を設定することによって、生徒の理解不足が把握できた。例えば、①の課題に関して、Eくんの班は個人思考段階で次のように記入していた。(Box2. 参照)

FさんとGくんが開国後の出来事を選択していること、とりわけEくんに関しては、理由欄の記述を読むかぎり、それぞれの出来事が幕府の方針転換にどのようなつながったのかが明確ではなく、幕府が開国にいたる過程への理解が不足していることが明らかとなった。

この解答にもとづく班の話し合いでも、Eくんをはじめ班員の理解度が明らかになった。(Box3. 参照)

Eくんは、発言の聞こえないDさんに「聞こえてて

Box 2. Eくんの班の個人ワークシート(1)の記入

Dさん：1. ペリー、2. 薪水給与令、3. フェートン号。理由：鎖国をして現状維持するだけだと外国は進んで(ママ)おいていかれることにきづいたと思うから。
Eくん：1. ロシアの使節レザノフが長崎に来航、2. イギリス航(ママ)が長崎に侵入、3. 井伊直弼が大老になる。理由：来航してイラッときて、侵入されてムカッときて、大老になってどうでもよくなる。
Fさん：ペリーが浦賀に来航する、2. フェートン号事件、3. 日米和親条約。理由は書いていない。
Gくん：1. 薩英戦争、2. 日米和親条約/日米修好通商条約、3. 徳川慶喜が将軍になる。理由：外国と戦争をすることで、武器など力の差を見せつけられたし、不平等条約を結ぶことで、農民たちなどの不満が高まったと思うから。また、慶喜の判断(?)で開国することができたから。

Box 3. 5月21日の①に関するEくんの班の話し合い

※ビデオ撮影記録をもとに文字化したもの。聞きとれない発言は●●と表記している。

Dさん：●●(Eくんが覗き込み、Gくと視線を合わせる)
Gくん：聞こえてないよ。
Eくん：いいよ、全然。聞こえてても、意味わからなかったから。
Dさん：●●
Eくん：よくわからなかったから、適当に。●●(自分の答えを言うが、声が小さくて聞こえない。)(近づいて発言を聞こうとする筆者に対して)あ、聞かなくていいです。(答えを発表し続けるが聞こえない。)(ときどき、年表を見て黙る。)こんな感じかな。(DさんがEくんのワークシートを指さして何か言う。)そうそうそう。ほんまに適当。みんなに●●ペリーが来航。
Dさん：理由は？
Eくん：理由？適当に。なんで選んだって、適当に選んだから、理由は書いていない。(照れ笑い？)
Fさん：●●(自分の答えを言うが、声が小さくて聞こえない。)
Gくん：まず最初に、外国との戦争。条約を結んだこと。慶喜が将軍になったこと。理由は、戦争とか条約で、外国との力の強さを見せつけられた。慶喜が将軍にならんかったら、開国の判断もなかったから。(Eくんは、ワークシートを胸に抱えて鉛筆を持たず、ちらちらとFさんのワークシートを見ている。)

も、意味わからなかったから」と話したり、自分の解答を発表する際にも「よくわからなかったから」や「適当に」と何度も発言し、答えがわからない、自信がない、だから笑ってごまかすようすがうかがえた。自信のなさはDさんとFさんの声の小ささにも表れていた。それに対してGくんは堂々と発言をしていたが、開国後のできごとを選択するなど、論理的な説明にはなっていなかった。

(2)授業内容を生かしたHくんの班

Hくんの班では、それまでの授業で資料を読み取り、班で話し合った結果が生かされていた。(Box4. 参照)

Hくんの班の共通認識である、大日本帝国憲法は天皇が国民に与えたものだという認識は、4月24日の授業の成果であると考えられる。ワークシートNo.46の「⑧教科書p.186「帝国憲法の発布式」→天皇が総理大臣に憲法を手渡していることには、どのような意味があるのだろう？」を班で話し合った後、クラス全体での共有場面で、Iさんがこう発表していた。「天皇が託すことによって、天皇が国民に与えているっていうのを、なんか知らせようとした。」それに対して、A教諭が「国民に与えている。どういうこと？」と返すと、「え？天皇が中心、一番トップで支配しているということ」と彼女は応答し、「ということを示す言葉が出てきていましたよね。天皇は国の何なんだ？」というA教諭の問いには答えられなかった(その後、日本国憲法と対比しながら、天皇主権⇄国民主権、民定憲法を押さえていった)。つまり、約一か月前の授業中に当該班で話し合った内容を生かして、大日本帝国憲法を選択し

ていたことがわかる。

Ⅳ. グループ学習を活用したDAの結果

1. 生徒の応答に対する教師の介入～5月22日に提示したヒント～

前日の個人ワークシート(1)および(2)、話し合いでの生徒たちの応答を受けて、A教諭がプリントを作成した。プリントは、全クラスの班の解答を一覧にしたものであり、下部にヒントも記入している。5月22日の授業の冒頭では、A教諭が前日の生徒たちのようすを「『あーこれはだいぶわかつちょらんのお』という感じでした」と表現し、ヒントを読みあげながら考え方を提示していった。

①のヒントは、四つである。「ペリー来航だけが開国のきっかけだったの？他の国からもたくさん船や使節が来航しているけど…」(①-1)、「日米和親条約は開国した条約、日米修好通商条約は貿易開始を約束した条約そのもの。これを選んでも、開国・通商へと方針転換した理由の説明になりません」(①-2)、「下関砲撃事件、薩英戦争、岩倉使節団…、開国後のできごとを取り上げるのは、方針転換の理由を説明するには不適切です」(①-3)、「当時のアジア情勢や幕府の外交に対する国内の批判などによる影響を多面的に考えてみよう！」(①-4)

②のヒントは、次の三つである。「中央集権：中央政府である明治政府に国を統治するための権力を集める。」(②-1)、「大政奉還で朝廷に政権を返す、王政復古の大本令で天皇中心の政治に戻ったことを表明する、五箇条の御誓文を出して『こんな国を目指しま

Box 4. 5月21日の②に関するHくん班の個人ワークシート(1)の解答と班の会話

※参観した学生のフィールドノートによる

個人ワークシート(1)の解答ー

Hくん：1. 廃藩置県、2. 徴兵令、3. 大日本帝国憲法発布。理由：1. をすることで日本は天皇のものであると意識づけ、2. で国家としての軍隊を作り、国民をまとめるために憲法が必要だった。

Iさん：理由：岩倉使節団が各国の様子を見て回り、国家の仕組みを学んだ。(ワークシートが提出されていないため、学生のフィールドノートによる)

Jさん：1. 伊藤博文による憲法調査inヨーロッパ、2. 大日本帝国憲法発布。理由：天皇を中心とした君主権の強い国を目指していて、ヨーロッパへの調査は政治を大きくうごかしたと思うから。(Jさんの記入は、班話し合い中に書いたものかもしれない)

Kくん：1. 岩倉使節団、2. 新橋ー横浜間鉄道が開通、3. 大日本帝国憲法の設立(いつ書いたか不明)

班内での会話ー

Iさん：(問題文を読んだうえで)岩倉使節団が仕組み●●。アメリカと不平等条約を撤廃できなかったから。

Hくん：廃藩置県、徴兵令、大日本帝国憲法発布。理由は、廃藩置県をすることで日本は天皇のものであると意識づけ、徴兵令で国家としての軍隊を作った。

Jさん：大日本帝国憲法は国民に与える●●天皇中心につくりかえられる。国民主権に強いドイツ●●政治が変わったかな。

Hくん：とりあえず、廃藩置県と徴兵令は入れた方がいい。

Jさん：けっこう分かれたな…。大日本帝国憲法でいい？

Hくん：理由

Iさん：廃藩置県と徴兵で、天皇が所有●●

→個人ワークシート(2)には、全員、1. 廃藩置県、2. 徴兵令、3. 大日本帝国憲法の発布、理由：廃藩置県と徴兵令によって、国の土地と人民は天皇のものだと分かせて、天皇が国民にあたえる、という意味から(I・J・K. 多少文言は異なる)。Hくんの理由は、「君主権をつよめたり天皇によってあたえられたという形をつくった」。

す!』と宣言するだけで政府の権力は強まるの?」(②-2)、「権力とは、人々を支配に従わせる力、人々の反乱や反抗を抑える力、暴力や犯罪を取り締まる力などです。政府がそうした力を高めるために行った明治維新の改革とは? 廃藩置県以外に、政府の権力を高めるためにつくられた1870年代の制度や法令を探してみよう」(②-3)。さらに、沖縄の修学旅行の際に平和学習グループ⁵が目にした米軍基地の柵内の看板の画像を提示し、「権力」を可視化して理解を深めさせようとした。

④のヒントは、「列強の一員として認められたのは、戦争に勝ったからだけですか? 『日清・日露戦争』と1つにまとめるか、どちらか重要な方だけに絞らないと、他の視点でキーワードを選ぶ枠がなくなってしまいます。戦争を含めて、3つ以上の視点で説明できるようにしよう」(④-1)、「そもそも不平等条約を結ばされたのはなぜだったの? 日本が近代国家として認められなかったのはどうして?」(④-2)、『富国強兵』は何となく何でも説明できてしまうマジックワード。でも、この言葉を使ってしまうと、富国強兵の政策の中で何がどのように大切なのかを具体的に説明できない。列強の一員として認められるために、どの

政策や制度によって日本が認められるようになったのかを具体的に説明しよう」(④-3)。

③は追加資料を提示して、各自に黙読させた(資料④)。

①、②、④のヒントを類型化すると、次のようになる。用語を解説したもの(②-1、②-3)、誤答を指摘したもの(①-2、①-3)、別の視点を提示したものの(①-1、①-4、②-3)、生徒の解答にゆきぶりをかけたもの(②-2、④-1、④-3)、理由を問うもの(④-2)。

2. ヒントの効果～二つの班の話し合いから～

(1)①に関するEくんの班の話し合い

III. 3. (1)で取り上げたEくんの班では、ヒントを使って理解に至ったのかを検討する。(Box5. 参照)

DさんがGくんに意見を尋ね、理由の説明がないまま、「異国船打払い令」と記入した。そのうえで、Dさんが「日米和親条約はどう思う?」とメンバーに聞いてまわるが、彼女自身がヒント①-2を読んで訂正するに至った。しかし、時間の配分をみて、①についてはこれ以上話し合いをせずに次の問題へ移った。誤答を指摘しているヒント(①-2)を使用したものの、別

Box 5. 5月22日の①に関するE班の話し合い

※ビデオ撮影記録をもとに文字化したもの。聞きとれない発言は●●と表記している。

前日の個人ワークシート(2)の記入ー

1. フェートン号事件、2. 日米和親条約、3. 徳川慶喜が(15代)将軍になる。

理由は、Dさんは「1がきたあたりで鎖国にはあまり意味がなかったり2で不満がたかまったりして対応することを強制されたと思うから」と書いた。Gくんは、「フェートン号事件で外国からの日本への干渉がはじまった。アメリカと条約を結んで、民の不満が高まった」と書いた。E・Fは理由なし。

班の会話ー

Dさん：フェートン号事件

Gくん：異国船にしとく。

Dさん：異国船にしとこっか。

Eくん：なんて?

Dさん：異国船。

Eくん：異国船? うん。でっかく×しようか。わかったよ。(フェートン号事件に赤ペンで×をつける。Fさんも赤ペンで×をつけるのを見て、大きく拍手をして笑う。Eくんのペンは消しゴムで消すことができるというのを見せて、Fさんが「最悪や! (笑)」と言って困っている)色ペンで書き直せて言ってたから。(この間、D・Gは一人で記入していく。)

Dさん：日米和親条約はどう思う? (タイマーを見ながら)

Dさん：(Gくんに)日米和親条約はどう思う?

Dさん：(Eくんに)日米和親条約。

Eくん：えっ、みんな書いてるから、いいんちゃう?

Gくん：(うなずき、大きなあくびをしてから)そのままいこう。

Dさん：そのままいこう。

Dさん：(プリントの下部に書かれているヒントを見て)日米和親条約は、開国した条約、方針転換した説明の理由にはなりませんって書いてる。

Eくん：あ、ほんまや(笑)じゃあ、変える必要がある。

Dさん：5分すぎちゃった。(Gくんに)②にいく?

Eくん：(Dさんに何か言われて)こういうときに一番使えるのは…(授業プリントを綴じたファイルを見直す)(なぜか得意げ)ちゃんと、あの。なんもない。(A教諭が横にくる。)わっ! 先生おるやん! ん~どうしようかな。(ファイルをめくる。)

Dさん：●●

A教諭：時間の管理していますか?

Dさん：②いく?

の視点を提示したヒント(①-1、①-4)は活用できておらず、仲間との共同でできる課題ではなかったといえる。

ヒントを十分活用できていなかったのは、この班だけではなかった。クラス全体での共有場面で発表した班に対して、A教諭が切り込むかたちで別の視点からも考えることを要求した(「単に外国船がきたからということだけじゃなくて、もうちょっと視野を広げて、アジア情勢をみてほしい。」「アヘン戦争って、当時の日本にどんな意識を与えた？」など)。

(2)②に関するHくんの班の話し合い

前日には廃藩置県、徴兵令、大日本帝国憲法の発布を挙げていたHくんの班はどうだったか。

Hくんの班では、前日には大日本帝国憲法の発布としていたところを、内閣制度の創設と修正した。この話し合いのなかでヒントがどう生かされたのかはつかめなかった。(Box6. 参照)

授業終盤のクラス全体での共有場面では、他の班が次のような意見をだした。(Box7. 参照)

Mさんは、「国民全員に向かって天皇の命令が政府の命令で、そのことを全員に向かって言っているから、それによって、結果的に国自体も天皇を中心にまわっていることになるし、その人の意見が反映されているってことになるから」という表現で「権力」を言い表した。「地租改正」の選択理由が不明確なため、「これ(地租改正)はなんで政府の力を強めることにつながるの?という点での説明がほしい」とA教諭が要求し、それにこたえるなかで財政の安定という理由を説明でき、「徴兵令」についても説明を求めることで、国が軍隊を管理して強い国をつくるという理由が出てきた。この班の発表に応答するかたちで、「権力」の内実をA教諭は伝えようとした。

(3)④に関するHくんの班の話し合い

Hくんの班の話し合いでは、それまでになかった点が注目されることになる。(Box8. 参照)

Hくんの班では、ヒント④-1をIさんが読み上げ、日清・日露戦争以外の視点から考えようとした。韓国併合を選択するかどうか、日英同盟は対等なのかを議論したあと、Iさんが「議会とかの制度が整ったっていうのは?(Hくん:あるなあ)戦争だけじゃなくて。政治の、内閣とかがちゃんと成立したっていうの。1890年帝国議会。」と発言し、国内の制度の成立を選択することを提案した。このタイミングで、Hくんの班は③の解答を板書することを求められ、Iさんが書きに行った。そのとき、次のようにJさんの発言に続いてHくんが口を開いた。

Hくんは、他国の人権に関する変容を引き合いに出し、身分制度の撤廃が列強の仲間入りの要件だと主張した。途中で声が大きくなり、話すうちに自信をもっていくすがうかがえる。そこには、彼の意見に同意してくれるJさんの姿勢があり、JさんはHくんの見解に納得し、板書から戻ってきたIさんに説明した。二人の説明にIさんが納得していたようすは、ワークシートの(5)「明治時代」のイメージの記述に表れていた。(Box9. 参照)

しかし、この話し合いに、一人参加していなかった生徒がいた。(Hくんの班の発言記録をとっていた学生のフィールドノートによると)Kくんは、5月21日に個人の解答を班内で発表する場面では参加していたが、22日の音声記録には発言がなかった(ワークシートには他のメンバーと同じように記入している)。彼が書いた明治時代のイメージは、Box10.である。

この記述には、班の話し合いやクラス全体での共有場面で出された意見がほとんど反映されておらず、知識不足で班の話し合いに参加できなかったこと、他者

Box 6 . 5月22日の②に関するH班の話し合い

※ICレコーダーによる音声記録をもとに文字化したもの。聞きとれない発言は●●と表記。

Iさん: 憲法発布って何年?
Jさん: 1800…(Hくん: 1889年) 憲法●●(Hくん: 内閣制度)
Iさん: 内閣制度ができたのはなんでなん?
Jさん: 伊藤博文がヨーロッパで憲法調査したから。ちがうん? わからん。
Hくん: 憲法調査を行う●●
Iさん: やばいやばいやばい。
Hくん: 遑たらえぐい。
Iさん: 内閣制度●●
Jさん: 伊藤博文が憲法調査をした。
Iさん: それって何年って書いてる?(Jさん: 1882年)はいはい。内閣制度の創設?(Hくん: 創設。)
Hくん: ●●徴兵令。
Jさん: それはさ、天皇のための●●をつくったっていう。
→ワークシート(2)に昨日記入したもののうち、「大日本帝国憲法の発布」を下線で消し、「内閣制度の創設」と記入する(全員)。したがって、1. 廃藩置県、2. 徴兵令、3. 内閣制度の創設、理由: 廃藩置県と徴兵令によって、国の土地と人民は天皇のものだと分らせて、天皇が国民にあたえる、という意味から(I・J・K. 多少文言は異なる)。Hくんの理由は、「君主権をつよめたり天皇によってあたえられたという形をつくった」。

の発言内容を理解できなかったことがうかがわれる。 たと言えよう。
彼にとっては、仲間との共同でできる課題ではなかつ

Box 7 . 5月22日の1組の共有場面

※ビデオ撮影記録をもとに文字化したもの。聞きとれない発言は●●と表記している。

ホワイトボード②の回答(Mさんの班)：

1. 徴兵令、2. 地租改正、3. 廃藩置県

Mさん：徴兵令と地租改正は●●国民全員に向かって天皇の命令が政府の命令で、そのことを全員に向かって言っているから、それによって、結果的に国自体も天皇を中心にまわっていることになるし、その人の意見が反映されているってことになるから、徴兵令と地租改正と。廃藩置県は、藩を撤廃して、版籍奉還と結果的には一緒の感じになりますけど、廃藩置県をすることで…県？(A教諭：うん)に国全体の意見を伝えやすく、伝えやすく？(A教諭：うん)天皇の意見がいきわたる(?)ようにして、そこでまた県として政治を行ってもらうことによって、県の上に天皇があって、県の下に平民があるのかなあって、そういうつくりになっていると思ったから、そう書きました(A教諭が、ホワイトボードの回答「3. 廃藩置県」に下線を引き、「中央政府が全国を直接支配 知事 役人を派遣」と書き込む)。

A教諭：うん、最後のがね、中央政府、全国を支配する知事は派遣されてやってきた。そこから支配するという。で、天皇中心の国になったということもわかるんですけど、これ(地租改正)はなんで政府の力を強めることにつながるの？という点での説明がほしい。

Mさん：地租改正は、税が、年貢が、年貢ちがう、国の収入が安定するから地租改正は必要だったし、国も●●が必要だった。

A教諭：はい。財政の安定(ホワイトボードの回答「2. 地租改正」に下線を引き、「国税を集める 財政の安定」と書き込む)。そのためには地租改正がとても重要だったんだ。●●ね？徴兵令は？

Mさん：徴兵令は、●●もあったように、欧米列強が強くて、日本も●●だったから、ちゃんと軍隊を管理して、それで自分たちで強い国をつくっていく必要があるから(ホワイトボードの回答「1. 徴兵令」に下線を引き、「国軍」と書き込む)。平民たちも●●

A教諭：全国から兵士を集めて国の軍隊をつくる。その軍隊の武器は？最新鋭。軍隊としての訓練を受けてるから、パバパッと動けます。そんな強い軍隊があるということは？

Mさん：●●

A教諭：国に不満があるから政府を倒すんだという動きがあっても、すべて？

Mさん：抑えられる。

A教諭：鎮圧する。そういう権力ですよ。西郷さんたちが勝てなかった。はい、それでは国民意識一つ目の班をお願いします。

Box 8 . 5月22日の④に関するH班の話し合い後半

※ICレコーダーによる音声記録をもとに文字化したもの。

Jさん：内閣制度が整ったっていうことプラス

Hくん：解放令(Jさん：解放令?)欧米列強の共通点として、フランスの人権宣言、アメリカの奴隷解放宣言があるやんか。つまり、人権に関することをやっていなければ、欧米列強として認めてもらえやん。(Jさん：もらえやん)もらえやんわけやから、解放令が一番でかいんとちゃうかな(大きな声で、自信ありげ)。だから、身分制度が廃止された。

Jさん：なんかさー、前やったらさー

Hくん：士農工商

Jさん：うん。あったやん。

Hくん：あれが四民ぜんぶ一緒になった(Jさん：しみん?)。うん。四民平等はでかいんちゃうか。1879。

(Iさんが班のところに戻ってくる)

Jさん：(Iさんに)解放令

Iさん：かいほうする？

Hくん：一番でかい。

Jさん：いま言っているのは、解放令。フランスでは、人権宣言

Hくん：アメリカでは奴隷解放令。全部人権に関すること

Jさん：人権に関することやから。

Iさん：あー、は一ん。そうやそうや！えた・ひにん？

Iさん：韓国併合を消して。

→個人ワークシート(2)に前日に記入したもののうち、「日露戦争」は「日清日露戦争」と修正、「韓国併合」は下線で消して「解放令」と修正し、日英同盟を書き足した。理由は書いていないままである。(全員)

Box 9 . Iさんが書いた明治時代のイメージ

国内の政治は、岩倉使節団からのしきつに始まり、やがては大日本帝国憲法の成立や帝国議会が行われたりして、どんどん政治の制度がととのっていったことによって列強として認められるようになったと分かりました。また、学制ができて進学率が高くなったことにより、国民の日本国民という意識が高まったと思いました。私たちの班で、④が一番深く話し合えました。最後まで、韓国併合は必要か、不びょうどう条約の回復は列強の一員として認められる理由になるのか、考えた結果、身分の統一をした解放令によって、国際的地位が上がり、一等国として認められるようになったのだという結果になりました。

Box10. Kくんが書いた明治時代のイメージ

それまで他の国からしておとろえていた(ママ)日本が、開した(ママ)ことや、内閣制度の創設などで、日本が他の国におくれをとらなくなったから、日清、日露戦争に勝利できたということや、国民の人々が大日本帝国憲法などで、自由なくらし(現在の様な安定したくらし)ができずにいたことが分かった。

3. 追加資料による「国民」創出イメージの具体化～

③をめぐる5月22日の班話し合い～

課題③に関しては、5月22日に追加資料(資料④)を配布し、個人で黙読させた。③をめぐる話し合いから、追加資料の効果を検証したい。

(1)Eくんの変化

③の話し合いになると、Eくんの姿勢が大きく変化した。(Box11. 参照)

それまでは、DさんがGくんに意見を聞くという流れだったが、③になると突然、Eくんが「俺③わかっ

Box11. 5月22日の③に関するE班の話し合い

※ビデオ撮影記録をもとに文字化したもの。聞きとれない発言は●●と表記している。

Dさん：(Gくんに)●●(タイマーを見て)あと1分半。
Eくん：俺③わかったかも。(追加資料を鉛筆で指しながら)人口調査・戸籍への登録。日本国民というのを意識するための一つや。
Dさん：なんで？
Eくん：えっ、なんで？日本人っていう戸籍。だから。(笑いながらうなずく。)
Dさん：(大笑い)
Eくん：(追加資料の文章に線を引きながら)日本人として生きる制度がつくられたって。意識もつやん、こいつら。これやと思った。
Dさん：(追加資料を指しながら、Gくんに)どう？
Gくん：(学制は)ただただ学校行くだけやで。
Eくん：う～ん。ここは年表と合わせて、時代と共に…(笑)
Gくん：何を言ってるかわからん。(全員笑う)
Eくん：(Fさんに)俺ら絶対いい意見みつけたやんな。俺が発見したんやけどな。
Dさん：何？
Eくん：だから、こっちこっち(国旗・国歌の記述を指す)国旗と国歌あるやん。これは日本人、日本の歌やん、君が代は。国旗も日本の。俺ら日本人やなと。歌うときも、日本人やな一って。(Fさんに何か言われて)ま゛ね！(照れ笑い)
Gくん：●●
Eくん：じゃあ、お前、いきなり英語使いだしたらさ。ここにブラジルの国旗をあげてたらどうするねん。
Gくん：●●
Eくん：けど、日本人は。
Gくん：I'm 日本人(全員笑う)
Eくん：俺けっこういい案やと思うで。
Fさん：いい案やと思う。
(授業開始から25分経過)
Dさん：国語・標準語。
Eくん：それ、言語統一ってやつ？
Dさん：日本という区切り。
Eくん：じゃあ、決定。三つやん。
Gくん：(国旗・国歌)入れる？
Eくん：入れよう。お前、I'm 日本人って言うか？言わんやろ。
Eくん：いや、わからん、お、俺の意見じゃないし。わからん(笑)
Dさん：(Gくんに)(忠魂碑)これはいいか。廃藩置県と義務教育と、言文一致の三つでいく？
Gくん：ここ(追加資料)に載ってないな一って。
Dさん：何が？廃藩置県が？(Gくんがうなずく。)
Eくん：この三つやろ(人口調査・戸籍への登録、国旗・国歌、国語・標準語を指す)
Dさん：(Eくんに)廃藩置県と義務教育と、言文一致。
Eくん：あー。廃藩置県でもいいと思う。
Gくん：(Eくんに向かって)君の案は？
Eくん：ちなみにさあ、廃藩置県って何なん？(Gくんは笑って机に倒れこみ、Fさんは笑う)
(Dさんが説明)
Eくん：あー、それ、OK、OK。やっぱりな。最終確認しとこうかなと思って。
Gくん：(Eくんのワークシートをたたきながら)大將がいなくなって●●
Eくん：それやったらこの●●(おでこをかいて、かさぶたがとれる。)
Dさん：(タイマーを見て)もう15分。じゃあ、廃藩置県はおいでおいで、言文一致と国語。人口調査はどう思う？(Gくんに)
Gくん：書いておこう。
Dさん：書いておこっか。(戸籍登録と記入する。)

たかも」と発言し、追加資料を指したり、追加資料の文章に線を引いたりしながら意見を述べた(人口調査・戸籍への登録)。理由を問うDさんに対して戸惑いながらも、「日本人っていう戸籍」、「日本人として生きる制度がつくられたって。意識もつやん、こいつら」と発言した。

鳥山(2012)が主張するには、「歴史的思考力」には「情報を分析し発信する能力」という要素があり、「考えるためには判断の材料となる正確な知識が必要である」(鳥山2012、149頁)。前時では「日本人」としての国民意識の形成がイメージできなかったEくんにとって、本時の追加資料は、抽象的な概念を文章と写真で可視化するものであり、判断の材料となる正確な知識を得て発言できたと考えられる。さらに、Dさんが理由を尋ねることを(前時も)意識しているため、思考過程を言語化することが求められていた。ワークシートに「理由」欄を設けたことが、思考過程の言語化や話し合いの深化に効果をあげている。

これまでの班話し合いのなかでは、Eくんが自信をもってGくんに反論する姿は見られなかった。しかし、この場面では、「国旗・国歌」を意見として提示したEくんに対する(当日もビデオ記録からも聞きとれなかったが)Gくんの反論に、「じゃあ、お前、いきなり英語使いだしたらさ。ここにブラジルの国旗をあげてたらどうするねん」等と反論した。そこには、追加資料を理解して自分の知識として根拠をもてたことがある。さらに、普段からペアで共に学習しているFさんに前もって意見を伝えて自信をもっていたこと、この場面

でもFさんが「いい案やと思う」と味方になったことが挙げられ、他者の存在も彼の思考を支えていることが明らかになった。

しかし、班で一つの意見を形成する際には、追加資料に掲載されていないできごとを三つ選択するDさんの意見に十分反論できず、(Gくんが「君の案は？」とEくんに意見を促したが)「ちなみにさあ、廃藩置県って何なん？」と尋ねることになった。(自信をもって主張した意見が採用されなかったことに納得していないようすは、他の班の解答を指して「国旗・国歌いれてるやん！」と大きな声で指摘したことに表れていた。)Eくんにとっては、追加資料の読み取りとFさんのサポートによって③は仲間との共同でできる課題となりえたが、班の意見として採用するには至らなかった。

クラス全体での共有場面では、A教諭の指名により、③については二つの班の意見をホワイトボードに書かせて、説明させた。二つの班の説明に補足や意味づけを行った後、A教諭は「こんな感じでそれぞれに意味つけていっていいですね」と結んだ。この発言からも、どちらの班の意見がいいとは判断せず、それぞれの視点から選択し、理由を論理的に説明できることに重きを置いていることがわかる。

(2)Hくんの主張

③について、Hくんの班では次のように話し合った。

Eくんと同様にHくんも「人口調査・戸籍への登録」を推したが、Iさんの意見「人口調査は、したからといって、ただ調査されただけやからさ」に反論できな

Box12. 5月22日の③に関するH班の話し合い

※ICレコーダーによる音声記録をもとに文字化したもの。聞きとれない発言は●●と表記。

Hくん：次、3番。
Iさん：国民に「日本国民」という意識をもたせるために、あなたが重要だと思ったこと
Hくん：徴兵令
Iさん：さっきのここ(追加資料)から選ばんでいい？
Jさん：ここやったら…
Iさん：個人的には学制やと思った。
Jさん：私も学制やと思った。
Iさん：でも、国歌とかも勉強したよな。国旗とかもさ。
Hくん：うーん、人口調査も。
Iさん：人口調査は、したからといって、ただ調査されただけやからさ。
Hくん：いや。
Jさん：臣民であることを意識づけるためやったら、教育勅語も。(Hくん：うん。)
Iさん：教育勅語は入れたほうがいい。
Iさん：事実上は日本人ってなるけどさ。なんか、国語とかはさー、学んだ●●学制。
Hくん：徴兵令と大日本帝国憲法と学制にしとく？
Iさん：え、学制か人口調査どっちにしとく？廃藩置県？
Hくん：え？
Iさん：え？待って待って。
Hくん：徴兵令と学制と大日本帝国憲法。日本が●●認められる●●
→個人ワークシート(2)に昨日記入したもののうち、「徴兵令」を下線で消し、「学制」と記入した(全員)。したがって、I・J・Kは、
1. 大日本帝国憲法の発布、2. 教育勅語、3. 学制(Hくんは、大日本帝国憲法発布と徴兵令の順序が入れ替わっている)。理由は、全員、「臣民であることを意識づけるため」。

かった。その後、なぜIさんがHくんのその意見を採用してきたのかはつかめなかった。(Box12. 参照)

この班では、JさんとIさんが推した教育勅語をなぜHくんが採用しようとしなかったのか、結局全員なぜワークシートに「教育勅語」を書いたままだったのかは明確ではなかったが、授業の終盤でのクラス全体での共有場面でHくんが次のように意味づけた。(Box13. 参照)

4. 介入段階の効果～事後テスト(定期試験)の結果分析～

5月21・22日のグループ学習の約一か月後に実施された定期試験結果のうち、課題①～④に特に関わる問題を分析する。その際、これまでに上げた各班の話し合いと密接に関連する問題、資料の読み取りと論理的な説明(A教諭が重視している能力)に焦点を絞り、班内での役割が対照的だった生徒を一班2名ずつとりあげて記述する。

(1)Eくん

・「国民」意識の創出

IV. 3. (1)で検討したように、5月22日のグループ学習においてEくんは③の追加資料を理解して自分の知識としていた。そのことは、事後テストにおいて「国旗」「地図」「国語」の説明文を正しく選択できたことにも表れていた。理由等を記述する問題ではなく選択肢から選ぶという解答形式だったことも正解につながった要因かもしれないが、知識の定着がみられ、仲間との共同でできたことが独力でできるようになったことが明らかになった。

・資料の読み取り

資料の読み取りに関しては、年貢収入量に関するグラフと税収に関するグラフから地租改正のねらいを問うた問題において、「きき金を増やす」と書いていたり、一枚の絵から近代的な軍隊の特徴を述べる問題に

おいて、「てっぽう使ってる」「上からうちおろしてる」と書いていたりするなど、学習内容をふまえて資料を読解することにまだ弱さがあることがわかった。

・論理的な説明

Box 2 および 3 で明らかにしたように、幕府の方針転換のターニングポイントをつかめていなかったEくんは、事後テストにおいて、並び替え問題は不正解だった。彼は、アヘン戦争に関する記述の位置が間違っていた。そのことから、大まかな流れはつかめてきたものの、アジア情勢と幕府の方針転換との関連性を理解して論理を組み立てることに課題が残った。

(2)Gくん

・「国民」意識の創出

Eくんの意見を活かそうと働きかけていたGくんの事後テストでは、「国旗」「地図」は正解できたものの、「国語」の説明文は「ア」を選択していた。彼は、個人思考の段階で③に「言文一致」を挙げていた。言文一致とは、書き言葉と話し言葉の一致のことであるが、5月21日に彼は「ことばが地域によって全然ちがったから、ことばを統一して、それで、自分は日本人、日本人が使うって」と班内で説明しており、翌日の追加資料に掲載される「国語・標準語」の説明のようになっていた。翌日、「国語・標準語」と「言文一致」が班内で同一視され、正しい理解に至っていなかったことが誤答につながったのかもしれない。

・資料の読み取り

資料の読み取りに関しては、地租改正のねらいを「国の収入を安定させようとした」と書いて正解しており、近代的な軍隊の特徴も正答していた。学習内容をふまえて資料を読解する力はある。

・論理的な説明

Box 2 および 3 で明らかにしたように、個人思考段階では方針転換後のできごとを選択するなど、ターニングポイントをつかめていなかった。事後テストにお

Box13. 5月22日 1組の共有場面

※ビデオ撮影記録をもとに文字化したもの。聞きとれない発言は●●と表記している。

ホワイトボード③についての解答

Nくんの班：1. 人口調査・戸籍への登録、2. 国旗・国歌、3. 国語・標準語

Hくんの班：1. 大日本帝国憲法の成立、2. 教育勅語発布、3. 学制

Nくん：(省略)

Hくん：大日本帝国憲法の成立と教育勅語の発布はだいたい一緒の分類で。なんでこれが一緒の分類かというと、大日本帝国憲法は、あれは、天皇が国民に与えたというかたちになっているから、国民からしたら、自分らの国？ができたって感じなんで(A教諭が、「天皇が国民に与えた」とホワイトボードに書き込む)、教育勅語の発布というのは、自分らは天皇の臣民である、天皇が上の国家であるということだから(A教諭が、「天皇の臣民だ!」と書き込む)、大日本帝国憲法と同じ役割を果たすわけです。で、なぜ学制が別の問題なのかというと、上の(Nくんの班の)あまり批判をしたくはないんですけど、(Nくんの班の方を向いて)学校がなければ標準語は学べません。つまり、学制がなければ国語も標準語も学ぶ機会がなくなります!(熱い演説に他の生徒たちが笑う)(A教諭が、「すべての国民を教育する学校」とホワイトボードに書き込む)それから、国旗・国歌。いま、学校で国歌って歌いますよね?逆に歌ったことないっていう人?(挙手をするように訴える動作)いますか?いませんよね?学校制度があるから●●ですよ。で、教育勅語というのも学制に切り替わったから影響がでるわけだから、学制が●●当然です!(早口で聞きとれない)

A教諭：あー。おもしろかったね。学校が大事な役割を果たしたんだって。さあ、では最後。(④の解答へ移る。)

いて、並び替え問題は不正解だった。彼は、異国船打払令と蛮社の獄の前後関係、アヘン戦争に関する記述の位置が間違っていた。幕府の方針転換と他のできごととの関連性を理解して論理を組み立てることに課題が残った。

(3)Hくん

・「国民」意識の創出

IV. 3. (2)でみたように、5月22日のグループ学習の結果、Hくんは個人ワークシート(2)で③の解答として「1. 学制、2. 教育勅語、3. 大日本帝国憲法の発布」を選択し、クラス全体での共有場面では、「学制がなければ国語も標準語も学ぶ機会がなくなります!」と「国民」意識の創出において学校が果たした役割の大きさを主張した。彼が選択していた三つは事後テストで直接問われてはいなかったが、「国旗」「地図」「国語」の説明文をいずれも正しく選択できていた。

・不平等条約改正(領事裁判権の撤廃)の要因

Box 8 で見られたように、Hくんは④日本が列強の一員として認められた要因として、解放令に着目していた。④は定期試験では不平等条約改正(領事裁判権の撤廃)の要因を選ぶ問題に反映されていた。彼は、「ア日清・日露戦争」を選択し、理由として「憲法や欧化政策は西洋をまねてやったことであり、戦争によって日本の実力(戦力)を見せつけることができた」と解答した。彼も含めて、班のメンバーは全員「ア」を選択していた。この問題では解放令の知識が使えないため誤答に至った可能性、戦争で勝ったから列強の一員として認められたという単純な図式でまだ捉えている可能性がある。

・資料の読み取り

(2)地租改正のねらいを「ききんなどがあっても政府が安定した収入を得るため」と書いて正解しており、近代的な軍隊の特徴も正答していた。学習内容をふまえて資料を読解する力はあると判断できる。

・論理的な説明

事後テストでは、幕府の方針転換のターニングポイントを論理的に組み立てることができていた。

(4)Kくん

IV. 2. (3)で述べたように、Kくんは班の話し合い中にほとんど発言をしていなかった。

・「国民」意識の創出

5月22日のグループ学習の結果、個人ワークシート(2)で③の解答として「1. 大日本帝国憲法の発布、2. 教育勅語、3. 学制」を選択し、理由としては「臣民であることを意識づけるため」と記入していた(女子二人と同じ)。上記のHくんと同様に、選択していた三つは事後テストで直接問われてはいなかったが、「国旗」「地図」「国語」の説明文をいずれも正しく選択できていた。

・不平等条約改正(領事裁判権の撤廃)の要因

領事裁判権の撤廃が認められた理由:「ア 日清・日露戦争の勝利」を選択し、理由として「戦争に勝利し、世界中からみとめられたから」と解答。

・資料の読み取りに関しては、地租改正のねらいを「ききんをおさえ確実に税をおさめさせる」と書いており、安定した税収の必要性は理解していそうだが、ききんについての理解不足がみられる。近代的な軍隊の特徴としては、「国旗をもっている人が何人かいる」「じゅうをもっている」と解答しており、国軍への理解不足がみられた。資料から読み取ったことと学習内容を結びつける力がまだ弱いと判断できる。

・論理的な説明

並び替え問題は不正解だった。幕府の方針転換と他のできごととの関連性を理解して論理を組み立てることができていなかった。

展望と課題

本研究では、「発達の最近接領域」の概念にある「自分よりもできる仲間との共同」に着目して、グループ学習を活用したダイナミック・アセスメントを試みた。Davin(2011)を参考にしながら、介入の方法などを大きく変更して実践した。

本研究で中心的に検討した、2018年5月21・22日にとりくんだ四つの課題(Box 1)は、「自分よりもできる仲間との共同」でできる課題というよりも、教科書掲載の課題ではあぶり出せない生徒たちの理解不足を明らかにする課題であったと5月21日の話し合い結果から言える。

そこで明らかになった生徒たちの誤答や認識に応答するかたちで、A教諭は翌日の授業でヒントを提示した。それを受けた班の話し合いやクラス全体での共有場面における会話を分析することで、特に③の追加資料が「判断の材料となる正確な知識」をもとにした話し合いに効果があったことがわかった。そのことは、事後テストの分析からも明らかになった。

Box14. Hくんが個人ワークシート(2)の(5)に書いた明治時代のイメージ

日本自体が全体でいきなりかわりかけそして外国にも注目されるぐらい列強に並べるほどになっており坂本龍馬の「日本をいまいちど洗濯いたし候」をまさに目指したところといえますがそのうらで資本主義の犠牲になっている人やがまんさせられている人がいるということを忘れてはいけないと思いました。戦争や同盟などのことや日本初の憲法発布のうらで圧力や情せいのきんぱくがあったことにつながってくると思いました。そして明治維新はこれからの日本につながってくるとも思いました。

授業実施直後にA教諭が指摘していたことだが、生徒たちの話し合いの多くが、資料集などをあらためて見直すことをほとんどせず、曖昧な知識をもとに行われていたという実態がある。歴史に詳しいメンバーに説明を請うだけで自分では調べないという姿勢も見られた。A教諭の授業では、これまでも資料をもとに班で話し合う活動を適宜取り入れてきたが、複数の資料をもとに意見を論理的にくみ立てる学習が今後必要であると言える。

なお、今回焦点を当てた四つの課題は為政者側の視点が強いものだったが、民衆の視点に立った授業も展開されてきたことを付け加えておきたい。それは、個人ワークシート(2)の(5)でHくんが書いた明治時代のイメージにも反映されている。(Box14. 参照)

付記

本研究にご協力いただきましたA先生をはじめとする当該中学校の教職員の皆さま、生徒の皆さまに厚く御礼申し上げます。また、5月21日の参観の際に記録をとってくださった谷口ゼミの皆さまにも感謝いたします。

主要引用・参考文献

- ・ Allsopp, D. H. (2008). Mathematics Dynamic Assessment: Informal Assessment that Responds to the Needs of Struggling Learners in Mathematics. *TEACHING Exceptional Children*, Vol. 40, No. 3, pp. 6-16.
- ・ Chan, W. Y., Ashman, A. F., & Kraayenoord, C. E. (2000). Science and biological classification: linking dynamic assessment to classroom curriculum. In Lidz, C. S., & Elliott, J. G. (Eds.). *Dynamic assessment: Prevailing models and applications*. Greenwich, CT: Elsevier-JAI, pp. 607-639.
- ・ Davin, Kristin Johnson (2011) *Group Dynamic Assessment in an Early Foreign Language Learning Program: Tracking Movement through the Zone of Proximal Development* (ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, University of Pittsburgh)
- ・ Desoete, A., Roeyers, H., Buysse, A., & De Clercq, A. (2002). Dynamic assessment of metacognitive skills in young children with mathematics-learning disabilities. In G. M. Van der Aalsvoort, W. C. M. Resing, & A. J. J. M. Ruijsenaars (Eds.). *Learning potential assessment and cognitive training: Actual research and perspectives in theory building and methodology*. Amsterdam: Elsevier Science, pp. 307-333.
- ・ Elliott, J. G. (2000). Dynamic Assessment in Educational Contexts: Purpose and Promise. In Lidz, C. S., & Elliott, J. G. (Eds.). *Dynamic assessment: Prevailing models and applications*. Greenwich, CT: Elsevier-JAI, pp. 713-740.
- ・ Fenwick, T. J. and Parsons, J. (1999). Using Dynamic Assessment in the Social Studies Classroom. *Canadian Social Studies*, 34(1), 153-155.
- ・ Feuerstein, R., Rand, Y. and Rynders, J. E. (1988) *Don't accept me as I am: helping "retarded" people to excel*. New York: Plenum Press.
- ・ Grigorenko, E. L. and Sternberg, R. J. (1998). Dynamic Testing. *Psychological Bulletin*, Vol. 124, No. 1, pp. 75-111.
- ・ Haywood, H. C. and Lidz, C. S. (2007). *Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications*. Cambridge University Press.
- ・ Jeltova, I., Birney, D., Fredine, N., Jarvin, L., Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. (2011). Making Instruction and Assessment Responsive to Diverse Students' Progress: Group-Administered Dynamic Assessment in Teaching Mathematics. *Journal of Learning Disabilities*, v44, n4, pp. 381-395.
- ・ Lantolf, J. P. and Thorne, S. T. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University press.
- ・ Lidz, C. S. (Ed.). (1987). *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential*. New York: Guilford Press.
- ・ Lidz, C. S. (1991). *Practitioner's guide to dynamic assessment*. New York: Guilford Press.
- ・ Lidz, C. S. (1995). Dynamic assessment and the legacy of L. S. Vygotsky. *School Psychology International*, 16, pp. 143-153.
- ・ Lidz, C. S., & Elliott, J. G. (Eds.). (2000). *Dynamic assessment: Prevailing models and applications*. Greenwich, CT: Elsevier-JAI.
- ・ Poehner, M. E. (2008). *Dynamic Assessment: A Vygotskian Approach to Understanding and Promoting L2 Development*. Springer Science + Business Media, B. V.
- ・ Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. Cambridge University Press.
- ・ Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- ・ Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and Speech (Minick, N. Trans.). In Rieber, R. W. and Carton, A. S. (Eds.). *The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 1. Problems of general psychology*. pp. 39-285. New York: Plenum Press.
- ・ ヴィゴツキー著、柴田義松・森岡修一訳(1975)『子どもの知的発達と教授』明治図書。
- ・ ヴィゴツキー著、柴田義松訳(2001)『新訳版 思考と言語』新読書社。
- ・ ヴィゴツキー著、土井捷三・神谷栄司訳(2003)『「発達の最近接領域」の理論—教授・学習過程における子どもの発達—』三学出版。
- ・ ルーヴェン・フォイヤーシュタイン、ヤーコフ・ランド著、ロイド・B・グレハム訳(2000)『「このままでいい」なんていわないで！—ダウン症をはじめとする発達遅滞者の認知能力強化に向けて—』関西学院大学出版会。
- ・ 今中博章(2006)「発達障害児の教育実践におけるカリキュラム依拠ダイナミック・アセスメントの可能性と課題」『東京成徳大学研究紀要』第13号、53~62頁。
- ・ 久保斎(2005)『一斉授業の復権』子どもの未来社
- ・ 笹島茂(2014)「CLIL学習評価の可能性—学習者支援のための評価とダイナミック・アセスメント」国際教育研究紀要編

集委員会『紀要』(21)、35～45頁。

- ・佐藤学(2004)『習熟度別指導の何が問題か(岩波ブックレット)』岩波書店
- ・田澤安弘、近田佳江(2017)「インテーク面接におけるダイナミック・アセスメントのためのマニュアルと、ダイナミック・アセスメント後の情動的及び認知的変化に関する単一事例研究」北星学園大学社会福祉学部『北星論集』第54号、81～101頁。
- ・寺本貴啓、松浦拓也、角屋重樹、森敏昭(2008)「理科教育におけるダイナミック・アセスメントに関する研究：小学校第6学年『水溶液の性質』単元におけるヒントカードの効果について」日本教科教育学会編『日本教科教育学会誌』第37巻、第2号、65～74頁。
- ・寺本貴啓(2009)「授業実践場面におけるダイナミック・アセスメントの効果に関する研究—小学校第6学年『水溶液の性質』における知識再生力、知識表現力の育成について—」『広島大学大学院教育学研究科紀要(第一部)』第58号、57～64頁。
- ・鳥山孟郎(2012)「歴史的思考力をめぐる諸問題」鳥山孟郎・松本通孝編『歴史的思考力を伸ばす授業づくり』青木書店、149～159頁。
- ・西本有逸(2005)「ダイナミック・アセスメント」田中正道監修／野呂忠司・達川奎三・西本有逸編『これからの英語学力評価のあり方—英語教師支援のために—』教育出版、232～238頁。
- ・平田知美(2007)「『発達の最近接領域』の評価に関する実践的研究—算数授業におけるダイナミック・アセスメントの試み—」日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第33巻、13～24頁。
- ・歴史教育者協議会編(1992)『日本の歴史 近代 I (歴史地理教育実践選集 第13巻)』あずみの書房。
- ・歴史教育者協議会編(2013)『明日の授業に使える中学校社会科 歴史』大月書店。
- ・歴史教育者協議会編(2016)『歴史地理教育』2016年7月増刊号(歴史の授業は子どもが主役)、播磨書房。
- ・歴史教育者協議会編(2018)『歴史地理教育』2018年7月増刊号(明治150年を問いたです)、播磨書房。

註

- 1 Cf., Lidz, C. S. (1995). Dynamic assessment and the legacy of L. S. Vygotsky. *School Psychology International*, 16, p. 144, Lidz, C. S., & Elliott, J. G. (2000). Introduction. In Lidz, C. S., & Elliott, J. G. (Eds.). *Dynamic assessment: Prevailing models and applications*. Greenwich, CT: Elsevier-JAI, pp. 6-7.
- 2 読解や外国語学習分野では多数、算数・数学ではDesoete (2002)、Allsopp (2008)、Jeltova (2011) など、理科ではChan (2000) などがある。社会科ではFenwick (1999) があるが、社会科でのDAの可能性を論述したもので実践研究は行っていない。
- 3 すべての子どもが「背伸びとジャンプ」としての学びを実現するには、「教科書よりもやや高いレベルの内容を設定し、同時に分からない子の疑問やつまずきを積極的に取り上げる」(佐藤2004、61頁参照)という佐藤学の見解に対する批判の文脈で久保斎は「クラスの〈集団の最近接領域〉」を提起している。彼は、「教科書よりもやや高いレベル」の「背伸び」は、現実的には「ジャンプ」しても届かない、つまり「発達の最近接領域」を超えた課題になる場合が多いだろうと指摘したうえで、こう述べる。「教師は子どもたち一人ひとりがもつ『発達の最近接領域』のおおよそをそのクラスの〈集団の最近接領域〉とみなし、授業の課題を設定します。この設定が当を得たものかどうかは、授業を受ける子どもたちが〈飛躍〉して輝きだすか、多くの子が興味を示さずさがさがしだすかによってわかります。教師は、長年の勘によってそれを確認しながら授業を進めたり、一段レベルを落としたり、あるいはレベルを上げたりしてその集団にふさわしい最近接領域を探っていくのです。」(久保2005、54～61頁参照)。
- 4 網掛け部分に関しては、個人ワークシート(1)は「あなたが」、個人ワークシート(2)では「あなたの班が」と変えている。(1)は個人思考、(2)は班話し合い結果を記入するため。
- 5 2018年6月の修学旅行に向けて、総合的な学習の時間を中心に学年全体で「平和学習グループ」と「環境学習グループ」に分かれて、事前学習およびフィールドワークを行った。

資料①－１

社会科学学習指導略案

2018年5月21日、22日 授業場所 3年生各教室

1. 授業テーマ 「日本の近代化を振り返ろう」

2. 授業について

本時は、幕末から明治維新にかけての日本の近代化について学習する大単元の最終時にあたる授業である。これまで学習してきたことを振り返り、大観して、時代の特色を多面的・多角的に考察し、「日本の近代化」についての理解を自分の言葉で表現させることをねらって本時を設定した。具体的な課題は次の①～④である。

- ①江戸幕府が、鎖国から開国・通商へと方針転換するターニングポイント
- ②幕藩体制による地方分権の状態から、中央集権化するうえで重要なポイント
- ③近代国家における「国民」の創出において重要な役割を果たしたもの
- ④日本が近代国家として国際的に認められるうえでの重要なポイント

小学校で歴史を学んできた生徒たちの多くは、「アメリカからペリーがやってきたから幕府は開国した」という認識である。①については、度重なる外国船の出現に対し、幕府がとってきた対応と国内での幕府を批判する声の高まりや、欧米列強のアジア進出の状況と清がアヘン戦争でイギリスに破れた衝撃など、江戸幕府を取り巻く国内外の動きをふまえて方針転換のターニングポイントを議論させたい。歴史的なターニングポイントは何であるかを確かむ「歴史的リテラシー」の育成をねらった課題でもある。

近代化を考えるうえでの具体的な要件として②、③について議論する課題を設定した。「中央集権」「国民」の創出という抽象的概念を捉えることは中学生にとって難しい課題ではあるが、歴史学習において市民として社会参画する資質・能力を育成するためには、「権力」とはどのようなものであるかを知り、市民として権力とどう向き合うか（監視、要求、参画…など）を学んでいく必要がある。生徒たちは2年生の時に、豊臣秀吉の刀狩を事例に「権力」の視点で中世から近世への変化について学習している。本時は、その第2弾として近世から近代への変化を考えさせることを意図している。

④については、明治政府による近代化が国際的に認められるとはどういうことか、近代化政策の結果を問う課題である。生徒たちは往々にして日清・日露の戦争に勝利したことで国際的地位を向上させたという短絡的な見方に陥るが、条約改正の問題を考えてみると、戦争の勝利だけがその要因ではない。近代的な法制度を整備して法治国家となり、議会政治を実現したことや、課題は残しながらも封建的な身分制度を廃して、近代的な人権を保障する社会となったことなどについてもおさえる必要がある。

①～④の課題については、まず個人で考える時間を十分に保障する。本時に配布される年表や資料とまずは自分が向き合っ対話し、これまで自分が学んできたことを振り返りながら、個人で論理的に考える機会とするためである。そのうえで、班で議論し、クラス全体での交流を行うことを通して、最終的に個人の考えを見直して修正させるようにする。人との対話によって、自分の見方・考え方を広げ、深める機会の設定である。そして、本時の学習活動をふまえて、最終的に自分が理解した「明治時代」のイメージを、「日本の近代化」の特色を説明しながら自分の言葉でまとめる⑤の課題に取り組ませるようにする。ただし、当初は1時間で⑤の課題まで行うことを想定していたが、実際には班で①～④について議論するところで時間切れとなってしまった。そこで、もう1時間を追加し、第2時の最初に第1時で各班から出された意見をまとめた一覧表を配布し、着眼点の良い所や誤解している所を指摘して、各班で議論したことが良かったのかどうか批判的に考えさせる機会を設けることにした。

資料①－2

3. 単元構成

次	時	授業内容
1	第1時	議会政治の成立と産業革命
	第2時	市民革命 アメリカの独立とフランス革命
	第3時	産業革命の影響とアメリカの発展
	第4時	ヨーロッパ諸国の侵略と抵抗するアジア
2	第5時	ゆらぐ幕府の支配
	第6時	開国
	第7時	江戸幕府の滅亡
3	第8時	明治維新
	第9時	殖産興業と富国強兵
	第10時	岩倉使節団と殖産興業の政策
	第11時	文明開化 領土の画定
4	第12時	士族の反乱と自由民権運動
	第13時	憲法をめぐる対立と運動の激化
	第14時	内閣制度と大日本帝国憲法
	第15時	議会政治の始まり
5	第16時	条約改正
	第17時	朝鮮をめぐる日本と清の対立
	第18時	朝鮮・満州をめぐる日本とロシアの対立
	第19時	日露戦争後の日本とポーツマス条約
	第20時	日本の朝鮮支配と中国の近代化
6	第21時	資本主義の発展と社会問題
	第22時	社会運動の発展と近代文化の形成
7	第23時	日本の近代化を振り返ろう①
	第24時	日本の近代化を振り返ろう②

※第1次～3次は、2017年度に2年生で実施した授業である。

※2018年度は第4次から実施し、本時は第23時と第24時にあたる。

4. 本時の学習目標と課題

これまで学習してきた明治維新の近代化政策について、日本における近代化とはどのようなものであったかを、キーワードを使って適切に説明できるようになる。

- ①相次ぐ外国船の来航に対し、「鎖国は幕府の祖法である」という考えまで作り出して開国・通商を拒否した江戸幕府。その方針を転換させることにつながったできごとのうち、あなたの班が特に重要だったと考えるものを3つ選んで書こう。
- ②日本を強力な中央集権の国に作りかえるうえで、あなたの班が特に重要だったと考えるできごとを3つ選んで書こう。
- ③国民に「日本国民」という意識を持たせるために、あなたの班が特に重要だったと考えるものを3つ書こう。
- ④日本が列強の一員として認められるうえで、あなたの班が特に重要だったと考えるできごとを3つ選んで書こう。

資料①－3

5. 本時の指導過程（2時間扱い）

時配	学習活動	指導上の留意点	備考
導入 5分	1. 近代化、近代国家についてのキーワードを確認する。 2. 明治維新以前の日本の状況について確認する。	本時の学習を行う上で前提となるキーワードと、前の時代の日本の状況をおさえてから展開1に入らせる。	ワークシート No.55(1) ワークシートNo.5 5(2)
展開1 20分	3. 日本の近代化についての年表および資料を見て、近代化に関して自分が重要だと考えるできごとやキーワードを3つ選び、その理由を書く。（課題①～④）	1つの課題につき5分程度の時間を意識させるため、タイマーをプロジェクターで映し、時間経過を伝える。	年表 ワークシート No.55(3)
展開2 25分	4. 自分が選んだできごとやキーワードとその理由を班のメンバーに説明する。 5. 班で議論したことをふまえ、自分の考えをまとめなおす。	各班の話し合いを観察し、議論が進んでいない班に対しての助言を行う。	
導入 10分	6. 資料1「各班から出された意見の一覧表」を見ながら、考察についてのアドバイスを聞く。 7. 資料2「『日本人』としての国民意識を育てるために重要な役割を果たしたものは？」を読む。	誤解をもとに話し合いを進めている班に、議論を修正するためのヒントを与える。	資料1 資料2
展開3 25分	8. アドバイスをふまえて、班でもう一度議論する。	各班の話し合いを観察し、議論が進んでいない班に対しての助言を行う。	年表 ワークシート No.55(4)
まとめ 15分	9. 課題①～④について考えたことを、クラス全体に発表する。 10. 全体交流をふまえて、自分が最終的に考えた「明治時代」のイメージをまとめる。	ホワイトボードに選んだキーワードを書かせ、その説明を求める。 他班の発表を聞いて、自分の考えを見直す場合は、赤ペンで記入させる。	ワークシート No.55(5)

※内容理解についての評価は、前期中間考査での出題によって行う。

資料②

歴史学習ワークシート No.55	個人ワークシート (1)	学習年月日 2018 年 月 日	
日本の近代化を振り返ろう		3 年 組 番	氏名

(1) 近代ってどのような時代だったのだろう？近代国家のキーワードを確認しよう！

近代化：社会を近代的な状態に変えること。近代的な状態とは、政治・経済が、**国民国家と産業化**を特徴とする。

国民国家：国家内部の全住民をひとつのまとまった構成員（＝「国民」）として統合することによって成り立つ国家。
画定した領土とそこに住む国民、そしてその国民を統治する政府が存在することが国家としての要件であり、国家どうしがお互いにその存在を承認しあうことによって成り立つ。

産業化（工業化）：農業中心の社会から工業中心の社会へと移り変わることを。

(2) 明治維新以前の日本の状況

江戸時代の幕藩体制下では、民衆は直接の統治者である藩を国（クニ）として意識していた。当時は幕府によって天下は統一されていたが中央集権は緩やかであり、藩をまたぐ民衆の移動が制限されていたため、言葉や文化、政治の違いも大きく、民衆には「日本国民」という意識がなかった。

(3) 年表を見て「日本の近代化」の動きを振り返ろう！

①相次ぐ外国船の来航に対し、「鎖国は幕府の祖法である」という考えまで作り出して開国・通商を拒否した江戸幕府。その方針を転換させることにつながったできごとのうち、あなたが特に重要だったと考えるものを3つ選んで書こう。

1.	2.	3.
理由)		

②日本を強力な中央集権の国に作りかえるうえで、あなたが特に重要だったと考えるできごとを3つ選んで書こう。

1.	2.	3.
理由)		

③国民に「日本国民」という意識を持たせるために、あなたが特に重要だったと考えるものを3つ書こう。 ※年表外のものも可

1.	2.	3.
理由)		

④日本が列強の一員として認められるうえで、あなたが特に重要だったと考えるできごとを3つ選んで書こう。

1.	2.	3.
理由)		

⑤あなたの言葉で説明すると、「明治時代」はどのような時代ですか？国内の政治・経済・社会の変化や発展、外国との関係の変化などに注目して書いてみよう。

--

資料③

歴史学習ワークシート No.55	個人ワークシート (2)	学習年月日 2018 年 月 日	
日本の近代化を振り返ろう		3 年 組 番	氏名

(4)「日本の近代化」の動きについて班で話し合おう！

①相次ぐ外国船の来航に対し、「鎖国は幕府の祖法である」という考えまで作り出して開国・通商を拒否した江戸幕府。その方針を転換させることにつながったできごとのうち、あなたの班が特に重要だったと考えるものを3つ選んで書こう。

1.	2.	3.
理由)		

②日本を強力な中央集権の国に作りかえるうえで、あなたの班が特に重要だったと考えるできごとを3つ選んで書こう。

1.	2.	3.
理由)		

③国民に「日本国民」という意識を持たせるために、あなたの班が特に重要だったと考えるものを3つ書こう。

1.	2.	3.
理由)		

④日本が列強の一員として認められるうえで、あなたの班が特に重要だったと考えるできごとを3つ選んで書こう。

1.	2.	3.
理由)		

(5) 班での話し合いをふまえて、あなたが最終的に考えた「明治時代」のイメージをまとめよう！

※国内の政治・経済・社会の変化や発展、外国との関係の変化などに注目し、「日本の近代化」の特色について述べること。

資料④

「日本人」としての国民意識を育てるために重要な役割を果たしたものは？

人口調査・戸籍への登録

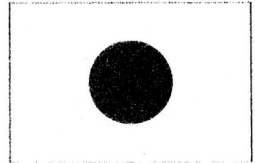
江戸時代には戸籍の制度がなく、各村に住む人は宗門改によって各寺院が把握するしくみであった。近代に入ると、明治政府は日本全体でどれだけの人が住んでいるのか、日本のどこにどのような人が住んでいるのかを調査し、すべての人が戸籍に登録された。日本国内で生まれた人は、必ず役所へ出生届けが出され、日本人として生きる制度がつくられた。

国旗・国歌

大日本帝国の象徴（シンボル）として国旗・国家が制定

され、式典や祝祭日に掲げたり、歌われるようになった。

君が代



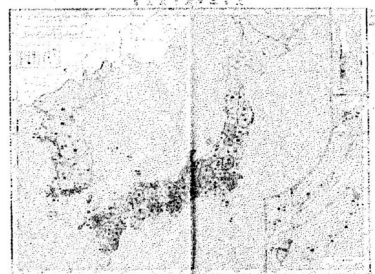
学制

1872年、学制が公布され、6歳以上の日本国民は等しく学校教育を受けるようになった。



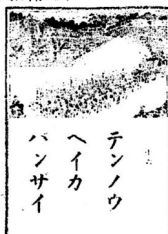
地図・地理教育

国境で明確に区分された日本の領土を示す地図がつくられ、地図を用いて我が国の地理についての授業が行われた。



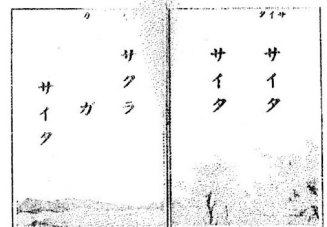
教育勅語・修身

1890年、大日本帝国における国民道徳の基本と教育の根本理念を明示した教育勅語が發布され、臣民としてあるべき道徳を学ぶ修身（道徳）の授業が行われた。



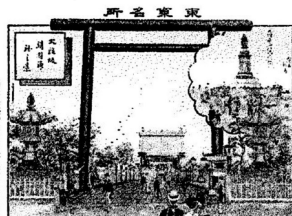
国語・標準語

江戸時代までは全国各地の方言（お国言葉）が使われていたが、東京の言葉をもとに標準語としての国語がつくられ、全国共通の教科書を使って国語教育が行われた。戦前の沖縄では、学校で方言を使って話をする、首から方言札をつけさせられる罰があった。



靖国神社・忠魂碑

戊辰戦争以来、国のために戦死した兵士は、東京にある靖国神社に「神」としてまつられた。対外戦争でたくさんの戦死者を出した日清戦争・日露戦争以後は、全国各地の町や村で忠魂碑が建設され、村の英雄としてたたえられた。



博物館・国史教育

学校での歴史（国史）教育とともに、国立の博物館には国内の文化財が収集・展示され、我が国の伝統文化と歴史を人々に意識づけた。また、海外の植民地で収集された文化財は、帝国主義の繁栄を意識づけた。

